

Stock, Manfred

## **"Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise". Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der Bildungsdebatte**

*Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 623-636*



Quellenangabe/ Reference:

Stock, Manfred: "Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise". Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der Bildungsdebatte - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 623-636 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107634 - DOI: 10.25656/01:10763

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107634>

<https://doi.org/10.25656/01:10763>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 4 – Juli/August 1996

## *Essay*

- 481 PETER VOGEL  
Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von  
„Erziehung“ und „Sozialisation“

## *Thema: Reform der Gymnasialen Oberstufe*

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit.  
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 497 PETER-M. ROEDER/SABINE GRUEHN  
Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe.  
Fächerspektrum und Kurswahlmotive
- 519 BODO VON BORRIES  
Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe.  
Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung
- 541 HANS WERNER HEYMAN  
Mathematikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP  
Praxis der Gymnasialen Oberstufe:  
Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT  
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.  
Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT  
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“

## Weitere Beiträge

- 605 SIGRID NOLDA  
Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung
- 623 MANFRED STOCK  
„Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“.  
Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der  
Bildungsdebatte

## Besprechungen

- 639 HANS SCHIEFELE  
*Erich Weber: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio-  
und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung. (Pädagogik.  
Eine Einführung. 1. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1)*
- 641 CHRISTOPH LÜTH  
*Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte  
Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*
- 644 ULRICH BLEIDICK  
*Urs Haeberlin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft.  
Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik  
für Benachteiligte und Ausgegrenzte*
- 646 HARALD SCHOLTZ  
*Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht ver-  
meiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialis-  
mus in Deutschland (1945–1990)*  
*Peter Dudek/Thilo Rauch/Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozia-  
lismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhand-  
lungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945–1990*

## Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 481 PETER VOGEL  
Pseudoproblems In Educational Science – Education or socialization

### *Topic: The Reform of the Upper Secondary School*

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH  
The Reform of the Upper Secondary School. An introduction
- 497 PETER M. ROEDER/SABINE GRUEHN  
The Choice of Advanced Level Courses In the Upper Secondary School
- 519 BODO VON BORRIES  
History Courses In Upper Secondary School – Realization, systematics, exemplification, evaluation
- 541 HANS-WERNER HEYMANN  
Mathematics in Upper Secondary School
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP  
Teaching Practice In the Upper Secondary School – Variants of cross-disciplinary learning and teaching
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT  
A Curriculum Lab For Interdisciplinary Teaching and Learning – The Bielefeld college for secondary and higher education
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT  
Change of Perspective – A Reflexive Concept For Interdisciplinary Instruction Exemplified By the Topic of “Racism”

### *Further Contributions*

- 605 SIGRID NOLDA  
Terminological Trends and Obstacles to the Adoption of Theories In Adult Education
- 623 MANFRED STOCK  
“East German Youth and the Crisis of Values” – On the social construction of a stereotype and its function in the educational debate

## „Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“

*Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der Bildungsdebatte*

### *Zusammenfassung*

Um die Notwendigkeit einer „neuen“ Werteerziehung zu begründen, wird in der aktuellen Bildungsdebatte das Stereotyp von der „politischen Werte- und Orientierungskrise der ostdeutschen Jugendlichen“ in Anspruch genommen. Dabei wird angenommen, die Jugendlichen hätten jene in der ideologischen Erziehung in der DDR intendierten Werte auch verinnerlicht. Im Beitrag wird den Formen nachgegangen, in denen die Schüler sich zu diesen Inhalten verhielten, ohne sie dabei zu verinnerlichen. Wenn neuerlich versucht wird, den Schülern materiale Werte nahezubringen, so dementiert dies nicht nur den normativen Sinn, der in die bürgerliche Ordnung eingelassen ist, sondern schließt zudem auf eigentümliche Weise an die in der DDR herrschende Erziehungsvorstellung an.

### *Vorbemerkung<sup>1</sup>*

Die Aufgaben, die an die Schule im Osten Deutschlands sowohl von bildungspolitischer Seite als auch von seiten der Öffentlichkeit herangetragen werden, finden eine symbolische Zusammenfassung im derzeit herrschenden Bild vom ostdeutschen Jugendlichen. Das sozialisatorische Problem, das die Schule im Osten zu bewältigen habe, verdoppelt sich gewissermaßen in diesem Bild. Einerseits soll die Schule eine Antwort auf die vermeintlichen Spätfolgen der alten Erziehungspraktiken finden (Stichwort: ideologische Indoktrination), andererseits zugleich jene Orientierungsprobleme zu bewältigen helfen, mit denen es die Jugendlichen angesichts der aktuell ablaufenden Strukturumbrüche im Osten Deutschlands zu tun hätten. Im Bild vom ostdeutschen Jugendlichen, der noch immer in einer tiefen Werte- und Orientierungskrise stecke, finden diese Stereotypisierungen ihren prägnanten Ausdruck. Zur Bewältigung dieser Krise werden der Schule Aufgaben zugeordnet, die der Bildungsreform einen widersprüchlichen Charakter verleihen. Die Rekonstruktion des Bildes von der ostdeutschen Jugend liefert insofern einen Schlüssel auch zur Analyse dieser Widersprüche.

1 Ich danke PETER HÜBNER, GERO LENHARDT, MICHAEL TIEDTKE und ANDREAS WERNET für Anregungen und Kritik.

# *1. Das Stereotyp von der „politischen Werte- und Orientierungskrise“ der ostdeutschen Jugendlichen*

In der DDR herrschte ein parteioffizielles Leitbild von der Jugend, nach dem sich die Heranwachsenden, mit der kommunistischen Weltanschauung identifizierend, in den Dienst des sozialistischen Aufbaus stellten. Im Westen wurde dieses Stereotyp gern aufgenommen, schienen doch die entsprechenden Bilder von Jugendlichen, die fähnchenschwingend in endlosen Kolonnen zu Demonstrationen aufmarschierten, mit unüberbietbarer Signifikanz die Wirkungen von ideologischer Gleichschaltung und Entmündigung zu zeigen.

Nach der deutschen Vereinigung wurde dieses Stereotyp ausgetauscht. Plötzlich galt die Jugend als jene Gruppe in der ostdeutschen Gesellschaft, deren bisherige Sinngebungen und politische Wertorientierungen im Zuge der gesellschaftlichen Transformation in besonderer Weise durcheinandergebracht seien und die zugleich auf diese Verunsicherung am massivsten reagiere. Solche Symptome wie die gewaltsamen Aktionen von Hooligans und Skinheads gegen Ausländer wurden unter dem selektiven Blick der Massenmedien (vgl. HALL 1987) als ein besonderes Problem gerade der ostdeutschen Jugend hochstilisiert und konnten bruchlos als sichtbare Folgen von Sinnverlust interpretiert werden.

Auch der umfänglichen wissenschaftlichen Literatur zur Situation der ostdeutschen Jugend nach der Wende ist dieses Stereotyp keinesfalls fremd. So sind Formulierungen durchaus typisch, nach denen die Jugendlichen eine „tiefgreifende Orientierungskrise“ (HOFFMANN 1991, S. 80; ganz ähnlich auch FÖRSTER/SCHUBARTH 1991, S. 60) durchlebten, ihre „Lebensziele und Wertvorstellungen ... teilweise abrupt“ (HOFFMANN 1991, S. 81) zusammenbrächen und sie sich „trotz scheinbarer Neuorientierung an nationalkonservativen Wertmustern ... zur Zeit immer noch in einer politischen Werte- und Orientierungskrise“ (LANGE 1991, S. 191) befänden. POLLMER u. a. diagnostizieren eine „generell zu verzeichnende Orientierungskrise im politisch-ideologischen Bereich“ (POLLMER u. a. 1992, S. 337), MEHLER/WINTERHAGER-SCHMIDT einen „Verlust kollektiver Werte“ (1993, S. 25). Sie präzisieren dies, indem sie die Frage, „welche kollektiven Ideale und normativen Orientierungen aus dem ideologischen ‚Bestand‘ der alten DDR-Gesellschaft für Jugendliche weiterhin als idealisierungsfähig geblieben sind“, in die Annahme einer „Entidealisierungskrise“ (MEHLER/WINTERHAGER-SCHMIDT 1993, S. 25) münden lassen.

Auffällig ist, daß die von einer Krise betroffenen „politischen Werte und Orientierungen“ oder die „kollektiven Ideale“ in diesen Diagnosen nicht näher benannt werden. Implizit folgen die Diagnosen einer Logik, die auch dem genannten Medienstereotyp zugrunde liegt. Demnach bezeichnet die „Krise“ eine schmerzvolle individuelle Anpassung unter dem Druck der Transformation der ostdeutschen Gesellschaft. Diese erzwungene Anpassung, so die Annahme, vollzieht sich als Prozeß der Überwindung einer Differenz zwischen den Werten und Orientierungen, die als dem Sozialismus entsprechend unter den Bedingungen der DDR verinnerlicht wurden, auf der einen Seite und jenen Werten, die nun – den Jugendlichen gleichsam mehr oder weniger noch äußerlich – mit den neuen Verhältnissen institutionalisiert sind, auf der anderen Seite.

Höchst bemerkenswert ist dabei, daß das Krisenstereotyp eine Voraussetzung teilt mit jenem parteioffiziellen Stereotyp aus der Verbundenheit der Jugend mit

den Werten des Sozialismus: Sie gehen gleichermaßen davon aus, daß die Jugendlichen in der DDR den materialen Kanon der „Werte des Sozialismus“ verinnerlicht hätten. Die Denkfigur von der an einer politischen Werte- und Orientierungskrise leidenden Jugend unterstellt, daß die „ideologische Erziehung“ in der DDR auch tatsächlich den intendierten Effekt hervorgebracht habe.

Bevor gezeigt werden soll, auf welche Weise die Schüler mit den schulischen Prozeduren der „ideologischen Erziehung“ tatsächlich umgingen, ist deren Konzept selbst zu skizzieren.

## 2. Das Konzept der „ideologischen Erziehung“

Auch wenn versucht wurde, das Konzept der „ideologischen Erziehung“ bzw. „kommunistischen Erziehung“ den jeweils „konkreten Bedingungen des ideologischen Klassenkampfes“ anzupassen (vgl. KIRCHHÖFER 1988), trat es doch nie über den Rahmen hinaus, der durch die marxistisch-leninistische Vorstellung von sozialer Integration gegeben war. Ähnlich wie die von der Parteiführung „bewußt“ besorgte Systemintegration, sollte sich auch die soziale Integration der Individuen auf eine Einsicht in wissenschaftlich verbürgte objektive Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung stützen.

Die Maßstäbe, an denen der einzelne sein Handeln zu orientieren habe, schienen letztlich in den objektiven Gesetzen der Entwicklung von Natur und Gesellschaft ontologisiert. Diese Vorstellung des Marxismus-Leninismus berief sich vor allem auf den späten ENGELS. Freiheit in der Zukunftsgesellschaft, so hatte dieser als gewissermaßen positive Variante der „Dialektik der Aufklärung“ formuliert, bestehe „in der auf Erkenntnis der Naturnotwendigkeiten gegründeten Herrschaft über uns selbst und über die äußere Natur“ (ENGELS 1976 a, S. 106). „Die Gesetze ihres eigenen gesellschaftlichen Tuns, die ihnen als fremde, sie beherrschende Naturgesetze gegenüberstehen, werden dann von den Menschen mit voller Sachkenntnis angewandt und damit beherrscht“ (ENGELS 1976 b, S. 226). In diesem Entwurf handeln die Menschen allein instrumentell. Die Rationalität dieses Handelns mißt sich material an objektiven Gesetzen. Das Problem der sinnhaften Orientierung des individuellen Handelns in einer komplexen Gesellschaft schien mit dem Objektivitätskonzept grundsätzlich gelöst. Der Wert, was als gutes Leben zu gelten habe, war unter Verweis auf objektive Gesetze von Natur und Gesellschaft einer vollständigen kognitiven Begründung zugänglich. Objektive Gesetze bedürfen keiner diskursiven Rechtfertigung. Ihr Anspruch auf Wahrheit ist nicht kritisierbar. Auf diese Weise schien noch einmal ein fester Boden gewonnen, auf dem sich ein kohärentes Gefüge von Normen errichten ließ. Es galt nur als eine Frage der adäquaten Erkenntnis, daß der einzelne sein Handeln an jenen Interessen und Werten orientierte, von denen zu erwarten war, daß ihnen auch die anderen Individuen folgten. Damit schien es möglich, beständig die Vereinbarkeit des Handelns der unterschiedlichen Menschen zu sichern. Privatinteresse und gemeinschaftliches Interesse waren so zur Deckung gebracht. Über das Kriterium der Adäquanz der Gesetzeserkenntnis erschien jeder Streit über unterschiedliche Interessen und Werte grundsätzlich auflösbar. Der einzelne konnte sich dabei noch irren.

Nicht irren konnten sich hingegen jene, die auf dem Boden der Wissenschaft ihre Erkenntnisse gewannen. Die Experten der wissenschaftlichen Weltanschauung, des Marxismus-Leninismus, wußten sich in der exklusiven Position, der absoluten Wahrheit am nächsten zu sein. Wenn es dergestalt eine exklusive Instanz für einen universellen Wertemaßstab gab, konnte die subjektive Freiheit des einzelnen nur darin bestehen, sich an diesem Maßstab zu bewähren. Mit der objektivistischen Konstruktion der Werte blieb für das Individuum als subjektive Aufgabe nur noch, jenen Wahrheiten möglichst nahe zu kommen, die die Experten vorgaben.

Der skizzierten Vorstellung entsprach das Konzept der ideologischen Erziehung. Das Maß der Einsicht des einzelnen in die objektiven Zusammenhänge, so die Annahme, entscheide über das Maß seiner Identifikation mit dem Sozialismus und seines Engagements für dessen Fortschritt (NEUNER 1983; HAHN 1986). Das „offensive Hineintragen“ (KIRCHHÖFER 1988) der marxistisch-leninistischen Weltanschauung in das Bewußtsein der Individuen Sorge dafür, daß diese ihr Handeln entsprechend orientieren (statt anderer: ADAM 1985).

Die nach dieser Konzeption im einzelnen definierten materialen Erziehungsziele können hier nur exemplarisch wiedergegeben werden (ausführlich u. a. in: KIRCHHÖFER u. a. 1985). Ein nicht nur für den hier interessierenden Zusammenhang signifikantes Beispiel sind die Werte des Sozialismus, die den Schülern in der ideologischen Erziehung nahegebracht werden sollten. In der Gesamtheit der Wertvorstellungen nehme, so hieß es, der Wert, „ein sozialistisches Vaterland zu haben“, eine Basisfunktion ein. In diesem Wert fänden alle anderen Werte – „Frieden, soziale Sicherheit, die Arbeit für die Gesellschaft, die Gemeinschaft, der Internationalismus, die Gerechtigkeit und Freiheit oder die Schönheit der Natur – ihren unmittelbaren Ausdruck“ (KIRCHHÖFER 1987, S. 35). Da das Verständnis des Wertes „sozialistisches Vaterland“ wissenschaftlich begründbar durch objektive Gesetzmäßigkeiten und objektive Klasseninteressen sei, setze die Aneignung dieses Wertes „einen mehrfachen Erkenntnisbezug voraus: zu den eigenen Interessen, den Interessen der Arbeiterklasse und dem objektiven Gang der gesellschaftlichen Entwicklung und der Übereinstimmung zwischen den eigenen Interessen und denen der anderen Werktätigen“. Insofern sei Wertaneignung „immer an die geistige Bewältigung des Widerspruchs zwischen Individuellem und Gesellschaftlichem gebunden“ (KIRCHHÖFER 1987, S. 36).

In diesen Konzepten waren die Subjekte nach dem Modell der Trivialmaschine konstruiert. Dieses Modell geht von der Vorstellung aus, daß zwischen den Erziehungszielen, die im Unterricht mittels einer bestimmten Technik zu verwirklichen sind, und den in den Köpfen der Schüler schließlich realisierten Wissensbeständen und Orientierungen ein Zusammenhang bestehe, der gesetzmäßig und damit nachvollziehbar, wiederholbar und kontrollierbar sei.<sup>2</sup> Auch der zitierte Satz von der „geistigen Bewältigung des Widerspruchs zwischen Individuellem und Gesellschaftlichem“ und die besonders in den achtziger Jahren anzutreffenden Formulierungen von der „Selbsttätigkeit des Schülers“ oder von der Ideologie als dem „Fundament persönlicher Selbstbestimmung“ (HAHN 1986, S. 11) überwinden diesen kurzschlüssigen Determinismus nur scheinbar. Die mit dem Präfix „selbst“ implizierte selbstreferentielle Bezugnahme der

2 Zur Unterscheidung von Trivialmaschine und Nichttrivialmaschine vgl. LUHMANN 1985.



Schüler auf die im Unterricht offerierten Inhalte war hier gedacht als Selbsttrivialisierung der Individuen: Sie sollten das Sollen wollen. Der Objektivität der Inhalte sollte nun eine doppelte Einsicht entsprechen: die Einsicht in die Inhalte und die ihr vorgelagerte Einsicht, daß man diese Einsicht zu gewinnen habe.

Mit der „Objektivität“ der Inhalte war nach wie vor, im Gegensatz zu aller Subjektivitätsrhetorik, die Rolle des Schülers als die eines Objekts planvoller Einwirkung konzipiert. Damit war die Form der unterrichtlichen Interaktion als Unterweisung festgeschrieben. Die Inhalte der ideologischen Erziehung waren vom Lehrer mit einem Geltungsanspruch zu vertreten, der vom Schüler nicht kritisierbar war. Der Lehrer sollte paradoxerweise „Vertrauen gewinnen“, „indem er zu erkennen gibt, daß er vorbehaltlos zu seiner Sache steht und sie nicht problematisieren läßt“ (KIRCHHÖFER 1988, S. 89). Insofern lief die Interaktion nicht als Kommunikation ab, sondern eher als ein strategisches Handeln. Dies erzeugte wiederum unlösbare Aporien im Unterricht. Wenn Schüler den Unterricht auf Kommunikation umstellen wollten, konnte der Lehrer häufig nur mit einem Abbruch reagieren. Ein Zitat aus einem Interview, das 1987 in der DDR zum Staatsbürgerkundeunterricht durchgeführt wurde, illustriert dieses Problem auf typische Weise:

„... Na ja, es geht immer nur bis zu einem bestimmten Punkt, dann wird eben vom Lehrer gesagt: ‚Also ganz so kraß könnt ihr es nicht sehen!‘, dann werden Abstriche gemacht, dann wird das Gute (am Sozialismus – d. A.) hervorgehoben, wo ich manchmal der Meinung bin, daß es nicht so ist, dann wird nicht mehr weiterdiskutiert. Der Lehrer läßt dann nicht mehr mit sich weiterdiskutieren“ (zit. nach Stock 1990, S. 126).

Auch eine soziologische Studie, die bereits 1983 zu sozialen Erfahrungen von Schuljugendlichen durchgeführt wurde, nennt ganz ähnliche Befunde (MAIER u.a. 1983, S. 52 ff., S. 103 ff.), ebenso eine Studie zu schulischen Erfahrungen von jugendlichen Übersiedlern aus der DDR (HELSPER u.a. 1991, S. 274 ff.).

Auf die Aporien, die mit der Praxis ideologischer Erziehung verbunden waren, reagierte die Erziehungswissenschaft, indem sie die Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion stärker zu berücksichtigen suchte.<sup>3</sup> Die dialektische Einheit „von selbständiger Aneignung und Setzung von Standpunkten“ (KIRCHHÖFER 1988), die nun gefordert wurde, reproduzierte allerdings nichts als die alte Verdinglichung der Subjekte. Einerseits wird nun die Herausbildung eines wechselseitigen Vertrauens zwischen Lehrer und Schülern als Basis einer Kommunika-

3 In einem Rückblick auf die pädagogische Wissenschaft in der DDR führt NEUNER (1991) als das zentrale Beispiel für die „realistische Wende“, die in den 80er Jahren zu verzeichnen gewesen sei, die Thematisierung der „pädagogischen Kommunikation“ an. Ein genauerer Blick zeigt aber, daß in den entsprechenden Arbeiten, etwa von RAUSCH (1986), keinesfalls das herrschende Paradigma der „Formierungspädagogik“ (NEUNER 1991, S. 288) überwunden wurde. Deutlich wird dies an der Funktion, die man der Sprache im Unterricht beimaß. Es ging dabei nicht um die argumentative Einlösung von Geltungsansprüchen, sondern die Sprache galt als Mittel zur Realisation eines strategischen Kalküls. So heißt es unter der Überschrift „Mit der Sprache auf die ganze Persönlichkeit wirken“ bei RAUSCH: „Wir benutzen im Unterricht die Sprache ... als Mittel zur Verwirklichung der Aufgaben, die uns in den Lehrplänen zur Entwicklung der Schüler gestellt sind. Das heißt, daß sich das Sprachgeschehen im Unterricht konsequent auf die Ziele, die stoffliche Linienführung und didaktisch-methodische Konzeption der Lehrpläne ausrichtet und daß es in seinen Inhalten und Formen von diesen Elementen des Unterrichtsprozesses determiniert wird“ (RAUSCH 1986, S. 10).

tion angemahnt. Andererseits wird an die Adresse des Lehrers die Forderung gerichtet, daß dieser nur dann in der Lage ist, „das Vertrauen dauerhaft und stabil aus(zu)prägen, wenn er zugleich mit hoher Sachkenntnis und persönlichem Engagement feindliche Auffassungen und auch Fragen von Schülern zurückweist, Grenzen einer Diskutierbarkeit zeigt und auch moralische Ansprüche stellt“ (KIRCHHÖFER 1988). Es sei „nicht nur eine unterrichtsökonomische Frage, sondern auch eine Frage der politischen Autorität, daß manche Aussage des Unterrichts einfach gesetzt, vorgegeben, bewiesen und als wahr angenommen wird“ (KIRCHHÖFER 1988). Klarer läßt sich die Auswegslosigkeit, die Antinomien des technokratischen Verständnisses von Unterricht, hier noch verstärkt durch die Legitimitätsprobleme seiner Inhalte, zu lösen, wohl kaum auf den Begriff bringen. An anderer Stelle wird formuliert, daß es der „Einheit von pädagogischer Führung und Selbsterziehung“ in der Lehrer-Schüler-Beziehung entspreche, den Schüler „in seiner Reife (oder ‚Mündigkeit‘) als Staatsbürger zu akzeptieren, d. h. in seiner Fähigkeit, sich sein eigenes Urteil zu bilden und es zu vertreten“ (KIRCHHÖFER 1987, S. 47). Dies schließe aber die genaue Analyse ein, „welche Werte der Schüler gegebenenfalls auch umgewertet werden müssen“ (ebd.). Die Anerkennung des eigenen Urteils der Schüler gerät in dieser Empfehlung zur Voraussetzung, um Abweichungen zwischen Schülerurteil und objektiven Werten feststellen zu können, die dann durch eine technische „Umwertung“ der entsprechenden Schülerurteile zu beseitigen seien. Positionen, die darauf zielten, die Schüler als autonome Subjekte ernst zu nehmen, wurden massiv attackiert: „Hineintragen sozialistischer Ideologie heißt, den Übergang zu stabilen Wertvorstellungen bewußt zu gestalten, die ihrerseits zur Grundlage wertorientierter Motivationen, moralischer Eigenschaften werden. Gelegentlich anzutreffende Auffassungen, daß diese Bereiche der unantastbare autonome Raum der Persönlichkeit ... sind und aus der bewußten Führung ausgeklammert werden sollen, übersehen, daß erst in diesen Bereichen der Persönlichkeit sich Erziehung vollendet“ (KIRCHHÖFER 1989, S. 211 f.).

### 3. *Der Umgang mit der „ideologischen Erziehung“ auf seiten der Schüler: Ritualismus und Indifferenz*

Die zitierten Deklamationen konnten ein autonomes Handeln des Subjekts auch in der sozialistischen Schule freilich nicht vollständig stillstellen. Daß die Jugendlichen sich dem instrumentellen Schema der ideologischen Erziehung nicht in der Weise fügten, wie es intendiert war, belegen schon die bereits genannten bildungssoziologischen Befunde aus den frühen achtziger Jahren. Sie weisen nach, daß die in der ideologischen Erziehung propagierten Werte an den authentischen Alltagserfahrungen der Schüler, die sie außerhalb der Schule gewannen, zerbrachen (MAIER u. a. 1983). Zwei Drittel der befragten Schüler gaben 1983 an, daß sie einen Widerspruch feststellten zwischen dem im Unterricht gezeichneten Bild der sozialistischen Gesellschaft und ihrem eigenen Alltagswissen. Dies betraf besonders eine widersprüchliche Erfahrung in bezug auf das an der Schule offerierte Bild vom sozialistischen Menschen und in bezug auf die Darstellung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der DDR. Vorrangig leistungsstarke Schüler verwiesen auf diese Differenzen. Leistungsschwächere

Schüler gaben hingegen häufiger an, daß sie über diese Widersprüche noch nicht nachgedacht hätten (MAIER u.a. 1983, S. 57 ff.). Befunde von Unterrichtsbeobachtungen und Schülerinterviews verwiesen zudem darauf, daß im Unterricht selbst keine Gelegenheit bestand, diese Differenz zu thematisieren. Achtzig Prozent der älteren Schüler gaben an, daß man in der Schule nicht sagen könne, was man denke, ohne Nachteile befürchten zu müssen (ebd., S. 46). Nach dem Wechsel von der Polytechnischen Oberschule (POS) in die Lehre oder an die Erweiterte Oberschule (EOS) nahm der Anteil der Jugendlichen zu, der die genannten Widersprüche erfuhr (HOFFMANN u.a. 1987, S. 77). Zunehmend entfalteten die Schüler Praktiken eines symbolischen Widerstandes, der sich nicht nur angesichts des immer offensichtlicheren Legitimationsverlustes der propagierten Werte formierte, sondern auch gegen die Formen des technokratischen Verfügens in der Schule richtete (Stock 1991). In der typischen Formel von der „Rotlichtbestrahlung“ brachten die Schüler alle Aporien des objektivistischen Schemas der ideologischen Erziehung auf den Nenner: Die betriebene Reduktion der eigenen Person auf eine nur verharrende Objekthaftigkeit, der technische, als künstlich und aufgesetzt erfahrene „Behandlungs“-charakter der Prozedur, die Abstraktheit der Inhalte und schließlich die nur äußerliche Wirksamkeit des Ganzen.

Die Voraussetzungen und Bedingungen, die die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrer und Schüler entscheidend bestimmten, waren nicht mit den materialen Vorgaben des staatlichen Lehrplanes festgelegt. Mit dieser Feststellung ist nicht so sehr etwa das Bemühen der Lehrer gemeint, in der Unterrichtspräsentation die vorgegebenen Inhalte von allzu offensichtlichen Vereinseitigungen<sup>4</sup> zu befreien. Dies hatte ohnehin seine Grenzen und funktionierte nach dem Muster, daß man die einzelne widersprüchliche Erfahrung nicht gegen das Wahre des Ganzen ausspielen könne. Gemeint ist vielmehr, daß spezifische institutionelle Bedingungen der Schule, jenseits aller materialen Intentionen, das Handeln der Schüler weitaus nachhaltiger bestimmten. Eine solche Bedingung bestand darin, daß die Zuteilung von Karrierechancen durch den Staat an politische Kriterien gebunden war. Aufstiegsorientierte Schüler mußten ein politisches Legitimitätseinverständnis (vgl. WEBER 1980, S. 516) bekunden, und dies um so mehr, als die Aufstiegskanäle ab den siebziger Jahren und dann nochmals in den achtziger Jahren immer enger wurden. Daneben konnten die Schüler auf jene Zurechnungsmodalität rechnen, nach der die Lehrer sich für die Leistungen der Kinder vor den Schulbehörden zu rechtfertigen hatten. Wenn die Inhalte als objektiv, die Unterrichtstechniken als wissenschaftlich gelten und die Schüler nach ihren eigenen objektiven Interessen nichts anderes als Einsicht zeigen können, weist ein Scheitern der ideologischen Unterweisung im Unterricht auf die subjektive Inkompetenz des Lehrers hin, will man sie nicht einer Häufung uneinsichtiger Schüler zurechnen, die dann wiederum auch poli-

4 Viele Lehrer sahen natürlich die Defizite der herrschenden Praxis. Sie waren aber der Meinung, daß die immer stärker zutage tretenden Probleme bei der ideologischen Erziehung allein dem Einsatz unangemessener Vermittlungstechniken geschuldet waren (vgl. Untersuchungen 1988, S. 20). In der gleichen Weise wurde nach der Wende das Scheitern der ideologischen Erziehung darauf zurückgeführt, daß die „schulische Vermittlungs- und Überzeugungsarbeit zugunsten unserer Ideologie zu bewährungsarm, zu emotionslos, zu intolerant und administrativ mehr durchgezogen als wirklich geleistet wurde“ (GLÄSSER 1991, S. 194).

tisch höchst erklärungsbedürftig wäre. So oder so erschien es für den Lehrer ratsam, schlechte Noten nicht über die Maßen zu erteilen. Darauf konnten jene rechnen, die sich nicht an der Differenz zwischen Eins und Zwei auf der Notenskala als Übergangskriterium zur Abiturstufe oder zu einer begehrten Studienrichtung zu orientieren brauchten. Diese starke Diskriminierung im oberen Skalenbereich war nur die Kehrseite der eingeschränkten Nutzbarkeit des unteren Skalenbereiches. Für Schüler, die keine Karrierepläne hegten, war die Demonstration politischen Legitimitätseinverständnisses kein Thema mehr. Hatte man als Schüler beschlossen, nach der Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen, so hatte das Unterlassen solcher Bekundungen keinen karriererelevanten Effekt.

Diese Situation legt es nahe, daß die karriereorientierten Schüler auf eine andere Art und Weise mit den ideologischen Zumutungen umgingen als jene Schüler, die keine Karriereambitionen hatten.

Wenn die ideologische Unterweisung im Unterricht vor dem Problem stand, Inhalte zu „vermitteln“, die angesichts der alltagsempirischen Erfahrungen der Schüler zunehmend als illegitim erscheinen mußten, so reproduzierte sich beständig eine anomische Situation: Die Schüler stimmten nicht oder nur partiell mit den offerierten Werten überein, konnten sie aber zugleich nicht in Abrede stellen. Die offene Artikulation eines Zweifels hatte ihre Grenzen. Die Folge war, daß der eine Teil der Schüler stumm blieb und die Gewährleistung der Anschlußfähigkeit der unterrichtlichen Interaktion an jene Schüler fiel, die, um ihre Karrierepläne nicht zu gefährden, auf die guten Noten angewiesen waren (ganz entsprechend auch die Befunde in HELSPER u.a. 1991, S. 274). Zuletzt genannte Schüler stellten im Unterricht den Geltungsanspruch der ideologischen Lehrformeln nicht in Abrede, unterliefen ihn aber gleichzeitig, indem sie die Bestätigung des Geltungsanspruchs für sich in ein taktisches Mittel verwandelten. Sie beugten sich damit zwar dem Arrangement der ideologischen Erziehung, reproduzierten es, nahmen ihm aber gleichzeitig den Sinn, der ursprünglich damit intendiert war. Beide Formen der Anpassung kann man mit Rückgriff auf MERTONS (1957) Anomietheorie als Indifferenz (bei MERTON: Apathie) bzw. als Ritualismus bezeichnen.

Auch wenn gelegentlich in bildungspolitischen Verlautbarungen angemahnt wurde, daß die Lehrer sich nicht mit „Lippenbekenntnissen“ zufriedengeben sollten, war der rituelle Umgang mit den ideologischen Zumutungen sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler funktional. Dem Lehrer reichte die ritualistische Bestätigung, stellte sich doch auf diese Weise die Anschlußfähigkeit der Sprechhandlungen in der Interaktion her. Und dies war sein primäres Handlungsproblem: Die Wahrung des Fortgangs des Unterrichts. Die Schule mußte sich mit der rituellen Unterwerfungsgebärde zufriedengeben, und indem ihre Selektionsmechanismen die Verteilung von Lebenschancen mit der Erwartung politischer Legitimitätszustimmung verknüpften, erzeugte sie genau die Strukturlogik dieses rituellen Verhaltens. Im rituellen Verhalten der Schüler verquickte sich ein an eigenen Interessen orientiertes und insofern selbstbestimmtes Handeln mit der damit sogleich verbundenen Reproduktion der Macht des Rituals, der sie unterworfen waren. Der schon erwähnte Befund, daß die Differenz zwischen den Inhalten der ideologischen Erziehung und der eigenen Alltagsempirie am nachhaltigsten von den leistungsstarken Schülern wahrgenommen

wurde (MAIER u.a. 1983, S. 57), entspricht der Annahme, daß besonders karriereorientierte Schüler sich rituell verhielten. In einer Untersuchung von EOS-Schülern bestätigte sich dies auch darin, daß bei ihnen, etwa im Gegensatz zu Lehrlingen, zwischen der „Erfahrung einer gerechten Behandlung in der Schule“ und der „Angst vor Nachteilen bei selbständiger Meinungsäußerung“ sich der größte Widerspruch auftat. 79 Prozent der EOS-Schüler fühlten sich 1987 an der Schule gerecht behandelt, zugleich befürchteten 71 Prozent Nachteile bei selbständiger Meinungsäußerung (HOFFMANN u.a. 1987, S. 36). In diese Erfahrung von gerechter Behandlung in der Schule ging schon als Voraussetzung ein, daß man sich rituell der Meinung des Lehrers fügt.

Im Anpassungsmodus, der als Indifferenz für jene Schülergruppe beschrieben wurde, die nicht am Aufstieg orientiert war, wurde die Differenz zwischen den mit den ideologischen Zumutungen intendierten Bedeutungen und ihrem individuellen Verhältnis dazu nicht als ein handlungsrelevantes Problem explizit. Auch das indifferente Verhalten durchbrach nicht die Macht, der sich die anderen rituell unterwarfen. Im Modus der Indifferenz wurden die ideologischen Zumutungen eher unter der schichtkulturellen Wahrnehmungsperspektive des „kleinen Mannes“ interpretiert. Die Stereotype der Ideologie galten als eine symbolische Repräsentation des Willens derer „da oben“ und waren deswegen abzulehnen. Aber zugleich war diesen Zumutungen auch nichts entgegensetzen als der eigene Unwille. Es war eine Anpassung durch Rückzug.

Sicher ist die vorgestellte idealtypische Unterscheidung der beiden Anpassungsformen recht grob und bedarf der weiteren Differenzierung in mehreren Hinsichten. Es soll nicht geleugnet werden, daß auch, um im MERTONschen Schema zu bleiben, die Anpassungsmodi der „Konformität“, der „Innovation“ und der „Rebellion“ vorzufinden waren. Es gab zweifelsohne auch Schüler, die an die „Sache des Sozialismus“ glaubten und mit den zugemuteten Werten auch übereinstimmten (Konformität). Und es gab auch Schüler, die von der „Sache“ grundsätzlich überzeugt waren, die Formen der ideologischen Unterweisung aber als enervierend ablehnten und durch angemessenere Formen der Auseinandersetzung mit der realsozialistischen Wirklichkeit im Unterricht ersetzt wissen wollten (Innovation), oder jene, die sich den ideologischen Zumutungen nicht durch rituelles Verhalten unterwarfen und im Unterricht offen opponierten (Rebellion). Aber diese Formen waren, zumindest was die Zeit ab Ende der siebziger Jahre betrifft, eher die Ausnahme. Es überwogen hingegen in dieser Zeit die Formen des Ritualismus und der Indifferenz. Damit ist schon auf eine nächste Ebene hingewiesen, auf der eine differenziertere Betrachtung notwendig wäre: die zeitliche bzw. generationelle. Hier soll nur ein kurzer Hinweis genügen. Jugendsoziologische Intervallstudien belegen, daß besonders ab Ende der siebziger Jahre ein rasanter Legitimitätsverlust der Ideologie zu verzeichnen war. In den vorangegangenen Generationen fühlte sich die Jugend noch stärker mit den sozialistischen Werten verbunden (FRIEDRICH 1990).

Zumindest seit Beginn der achtziger Jahre ist davon auszugehen, so lassen sich die erwähnten Befunde zusammenfassen, daß nicht Konformismus, sondern Indifferenz und Ritualismus für den Umgang mit den im Unterricht und darüber hinaus auch in anderen Agenturen der ideologischen Erziehung offerierten Werten vorherrschend waren. Beide Formen der Anpassung stimmen gerade darin überein, daß sie nicht auf einer Verinnerlichung der angesonnenen Werte beru-

hen. Insofern ist nicht zu erwarten, daß es die Jugendlichen gegenwärtig auf einer materialen Ebene mit einer nur schwer zu bewältigenden Differenz zwischen in der Vergangenheit verinnerlichten Werten und jenen nun mit den neuen Verhältnissen institutionalisierten Werten – wie es das Stereotyp von der „politischen Werte- und Orientierungskrise“ bzw. von der „Entidealisierungskrise“ unterstellt – zu tun haben. Dies legen auch empirische Befunde einer Untersuchung über die Erfahrungen von Schülern in der Wende (STOCK/TIEDTKE 1992) nahe.

Wenn Orientierungsprobleme in der allein materialen Dimension nicht zu erwarten sind, scheinen sie doch in einer anderen Hinsicht zu bestehen. Nach der Wende gingen die Lehrer daran, ihr Verständnis von politischer Bildung und Erziehung den neuen Bedingungen anzupassen. Dies äußerte sich in dem Versuch, den Schülern einen neuen Wertekanon nahezubringen, von dem die Lehrer meinten, daß er den nun herrschenden politischen Verhältnissen entspreche. Die alten Inhalte der ideologischen Erziehung wurden entsprechend durch neue Inhalte ersetzt. Der Austausch folgte dabei in seiner Form den alten binären Klassenkampfmetaphern. In genannter Untersuchung zu den Erfahrungen der Schüler in der Wende drückte eine Schülerin dies mit den Worten aus:

„Zuerst haben 'se uns sozialistisch erzogen sozusagen, jetzt fangen 'se mit 'm Kapitalismus an wieder 'rumzureden und ja und so“ (zit. nach STOCK/TIEDTKE 1992, S. 31).

Angesichts des Austausches der materialen Inhalte stellte sich für die Schüler ein Konsistenzproblem hinsichtlich der *Form*, in der sie sich nun zu diesen neuen Inhalten innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion ins Verhältnis setzen sollten. Die oben im Anschluß an MERTON eingeführte Typologie der Anpassungsformen ließe sich nun zu einer Typologie möglicher Widerspruchskonstellationen zwischen eingeübten Anpassungsformen und neuen Inhalten erweitern. Um idealtypisch ein solches Beispiel zu konstruieren: Jene wenigen Schüler, und hier wird das Problem besonders deutlich, die bislang in der Form der offenen Opposition agierten, standen nun vor dem Problem, sich auf die neuen Inhalte zu beziehen. Wollten sie die ihrem Handeln zugrundeliegende materiale Logik durchhalten, hätten sie sich auf die neuen Inhalte in der Form von Konformität beziehen müssen. Handelten sie dagegen weiter in der Form der Opposition, so bekäme dies nun die Konnotation einer material nicht gerechtfertigten notorischen Nörgelei, die allein um ihrer selbst willen oder etwa vor dem Hintergrund eines Gruppendrucks aufrechterhalten wird. Dieser idealtypisch konstruierte Fall macht die eigentliche Orientierungsproblematik deutlich: Sie ergibt sich nicht aus dem widersprüchlichen Verhältnis zwischen dem bisher verinnerlichten materialen Inhalt und dem Inhalt, der den Jugendlichen nun anzusinnen versucht wurde, sondern aus dem Widerspruch zwischen der bisherigen Anpassungsform und neu definierten *materialen Inhalten*.

#### 4. Krisenstereotyp und Bildungsreform

Die Autorität des allein auf einer materialen Ebene argumentierenden Krisenstereotyps ist gestützt auf den konservativen Glauben an das instrumentelle Paradigma einer Werteerziehung, demzufolge materiale Wertsetzungen planmäßig in den Köpfen von Schülern zu realisieren seien. Mehr noch: Das Stereotyp wird

in Anspruch genommen, um eine solche Bildungsvorstellung erneut zu legitimieren und die Notwendigkeit zu unterstreichen, den Jugendlichen einen neuen Wertekanon nahezubringen. Es gelte, die gewissermaßen Orientierungslosen mit jenem neuen Wertekanon zu versehen, von dem man glaubt, daß er der neuen Ordnung angemessen sei. Er tritt den Schülern erneut als, um einen Ausdruck von ADORNO zu gebrauchen, „Oktroi sogenannter Werte“ gegenüber. „Ihr heteronomes Gesetzsein ... wäre von Freiheit das Gegenteil“ (ADORNO 1975, S. 271). Ein pädagogisches Handeln, das erneut als Oktroi sich konstituiert, führt geradezu in die problematischen Konstellationen zwischen neuen materialen Inhalten und eingeübten Anpassungsformen.

Der scheinbar evidenten Argumentationskette, die sich des selektiven Blicks der Massenmedien auf spektakuläre Jugendphänomene bedient und daraus bruchlos einen Begriff von der Situation „der“ ostdeutschen Jugend gewinnt und diese Situation als Ausdruck einer Werte- und Orientierungskrise deutet, der nur über eine „neue“ Werteerziehung beizukommen sei, kann sich die Schule in den neuen Bundesländern offenbar nur schwer entziehen. Dies betrifft nicht nur die Zeit unmittelbar nach der Wende, als man in den Schulen versuchte, den Schülern einen neuen Wertekanon nahezubringen, von dem man glaubte, daß er der neuen Ordnung entspräche. Auch die Programmatik des neuen Schulfachs „Lebensgestaltung–Ethik–Religion“ im Land Brandenburg (PLIB 1993) bezieht sich in seiner Begründung auf eine „Orientierungslosigkeit“ der Jugendlichen und versucht ihr durch eine materiale Vorentscheidung über den Geltungsanspruch bestimmter Werte entgegenzuwirken. So wird im genannten Lehrprogramm schon im vorhinein darauf insistiert, daß „verschiedene Anschauungen und Wertorientierungen“ nicht die „gleiche Gültigkeit“ (PLIB 1993, S. 15) besäßen. Unter solchen Voraussetzungen wird es den Jugendlichen gerade durch die pädagogische Intervention erschwert, sich zu orientieren. Eine Orientierung in Sinn- und Wertfragen ist hingegen nur möglich, wenn die Jugendlichen sich autonom ihres Verhältnisses gegenüber Wertansprüchen vergewissern können, um dies für eine Verständigung zu mobilisieren.

Die Kräfte der Bildungsreform in Ostdeutschland, so scheint es, scheuen sich, jenen normativen Sinn in Anspruch zu nehmen, der den bürgerlichen Gleichheitsnormen entspricht. Diese Normen sind formalen Charakters.<sup>5</sup> Ihr Sinn verweist auf die Herstellung von Symmetrien gegenseitiger Anerkennung, die Autonomie und Individualisierung erst möglich machen. Dem entspricht eine bestimmte normative Vorstellung von Schule. Nach dieser verbietet sich im Hin-

5 Mit der Staatsbürgerrolle und mit der Rolle eines freien Teilnehmers am Marktgeschehen sind diese Normen institutionalisiert. Als Staatsbürger werden die Individuen mit formalen Rechten der politischen Teilhabe ausgestattet. Gesetze treten nur dann in Kraft, wenn sie die demokratisch gesicherte Vermutung für sich haben, daß sie ein allgemeines Interesse ausdrücken und daß ihnen alle Betroffenen müßten zustimmen können. Dieser Forderung soll dadurch entsprochen werden, daß Verfahren institutionalisiert werden, die die Gesetzgebung an parlamentarische Willensbildung und öffentliche Diskussion anbinden. Ebenso sollen die Individuen als Teilhaber am Marktgeschehen autonom ihre Interessen entfalten können, indem sie sich als Tauschende in der Verschiedenheit ihrer Bedürfnisse anerkennen. Auch auf dem Arbeitsmarkt stehen sich Lohnarbeiter und Kapitalist, wie es MARX gezeigt hat, noch als freie und gleiche Personen gegenüber. Hier ist „formell ... ihr Verhältnis das gleiche und freie von Austauschenden überhaupt“ (MARX 1983, S. 377), im Gegensatz zu jenen Verhältnissen materialer Heteronomie, denen sie nach Abschluß des Arbeitsvertrages unterworfen sind.

blick auf Curricula, daß inhaltlich fixierte Weltbilder als material definierte Unterrichtsinhalte den Schülern vorgegeben werden. Die Schule soll dagegen Gelegenheit bieten, daß die Schüler sich solche formalen Tugenden wie Urteilsfähigkeit, Mündigkeit, Verantwortungsbereitschaft etc. aneignen. Es geht dabei um die Entwicklung einer formalen kognitiv-moralischen Fähigkeit intellektueller Autonomie in der Aneignung eines Gegenstandes (LENHARDT 1994). In der unterrichtlichen Kommunikation über einen Gegenstand können allein Geltungsansprüche erhoben werden, die durch bessere Argumente kritisierbar bleiben müssen. Dieser gewaltlose Zwang zum besseren Argument macht genau den Inhalt der formalen kognitiv-moralischen Kompetenz aus, um deren Herausbildung es im Unterricht dieser Vorstellung zufolge gehen soll. Dabei sind die in der sprachlichen Kommunikation im Unterricht zu vertretenden Geltungsansprüche nicht nur solche auf die Wahrheit von Aussagen, sondern ebenso solche auf die Richtigkeit der Normen und Werte, die das menschliche Zusammenleben regulieren, sowie auf die Wahrhaftigkeit des expressiven Selbstausspruchs, der für eine sinnvolle Lebensführung stehen soll. Die argumentative Einlösung von Geltungsansprüchen wird dabei aber, wie schon gesagt, gewissermaßen distanzierend an einem unterrichtlichen Gegenstand exemplifiziert. Lernprozesse dieser Art zeichnen sich durch einen beständigen Wechsel von Teilnehmer- und Beobachterperspektive aus (KRÜGER 1992). Der entsprechende Unterricht setzt voraus, daß der Lehrer sich als autonomes Subjekt verhalten kann und nicht etwa gezwungen ist, materiale Wertsetzungen einer wie auch immer gearteten Macht bedingungslos zu vertreten. Die Fähigkeit zu autonomem Verhalten hat er andererseits bei den Schülern kontrafaktisch zu unterstellen.

Es scheint, daß eine solche normative Vorstellung von Schule unter den Bedingungen der Transformation des Bildungssystems eher auf zusätzliche Widerstände stößt. Die Transformation des Bildungssystems im Osten Deutschlands vollzieht sich nicht als einfache „nachholende“ Modernisierung, in der Kriterien materialen Charakters ersetzt werden durch den Formalismus der bürgerlichen Ordnung, der auf die Herstellung von Symmetrien gegenseitiger Anerkennung verweist. Auf der Schule lastet die Aufgabe, daß sie vermeintliche subjektive Folgen bewältigen soll, die aus dem gesellschaftlichen Transformationsprozeß insgesamt entstünden. Das auf einer allein materialen Ebene argumentierende Stereotyp von der „ideologischen Werte- und Orientierungskrise“ wird dabei benutzt, um die Notwendigkeit der Vermittlung neuer Werte zu begründen. Der Sinn, der in die bürgerlichen Gleichheitsnormen eingelassen ist, wird so demontiert. Der konservative Glaube an eine zielgerichtete Vermittlung von Werten schließt dabei auf eigentümliche Weise an den objektivistischen Begriff der Werteeerziehung des Marxismus-Leninismus an.

### *Literatur*

- ADAM, H.: Zur Vermittlung und Aneignung der Werte des Sozialismus. Zur Herausbildung sozialistischer Wertvorstellungen bei Schuljugendlichen. In: R. KÜNSTER (Hrsg.): *Gesetzmäßigkeiten und wissenschaftliche Begründung moralischer Wertorientierungen*. VIII. Hallisches Ethik-Kolloquium. Halle 1985.
- ADORNO, TH.: *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M. 1975.



- ENGELS, F.: Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft. In: MARX/ENGELS Werke Bd. 20. Berlin <sup>6</sup>1976, S. 4–303 (a).
- ENGELS, F.: Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft. In: MARX/ENGELS Werke Bd. 19. Berlin <sup>6</sup>1976, S. 174–228 (b).
- FÖRSTER, P./SCHUBARTH, W.: Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Lebensbedingungen und Einstellungen im Wandel. In: Kinder und Jugendliche aus der DDR. Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Berlin 1991, S. 60–66.
- FRIEDRICH, W.: Mentalitätswandlungen der Jugend in der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament (1990), B 16–17, S. 25–37.
- GLÄSSER, A.: Was hat die polytechnische Oberschule aus bzw. mit den Jugendlichen gemacht? In: W. MELZER/W. HEITMEYER/L. LIEGELE/J. ZINNECKER (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Opladen 1992, S. 194–206.
- HALL, ST.: The Structured Communication of Events. In: D. POTTER et al. (Hrsg.): Society and the Social Sciences. London 1987.
- HAHN, E.: Zu Entwicklungstendenzen der sozialistischen Ideologie. In: Information (1986), H. 3, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, S. 7–17.
- HELSPER, W./BERTRAM, M./STELMASZYK, B.: Jugendliche Übersiedler zwischen vordergründiger Integration und Ausschlussverfahren. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991, S. 267–285.
- HOFFMANN, A.: Jugend und schulische Bildung. In: Kinder und Jugendliche aus der DDR. Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Berlin 1991, S. 80–84.
- HOFFMANN, S./KÜHNEL, W./STEINER, I./STOCK, M./WENZKE, G.: Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Forschungsbericht. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abteilung Soziologie des Bildungswesens. Berlin 1987.
- KIRCHHÖFER, D.: Die Werte des Sozialismus im Lehrplanwerk. In: Information (1987), H. 3, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, S. 30–49.
- KIRCHHÖFER, D.: Für ein dialektisches Verständnis der Erziehung im Unterricht. In: Pädagogische Forschung 29 (1988), H. 5, S. 78–90.
- KIRCHHÖFER, D.: Zum dialektischen Verständnis von Erziehung. In: Pädagogik 44 (1989), S. 206–214.
- KIRCHHÖFER, D./ADAM, H./KIRSCH, W./MEYER, G./PLÖTZ, R./ZORN, G.: Standpunkte und Anregungen zur Planung der ideologischen Erziehung im Lehrplanwerk. In: Information (1985), H. 3, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, S. 58–162.
- KRÜGER, H.-P.: Produktion und Kommunikation oder Marx und Habermas. In: H.-P. KRÜGER: Demission der Helden. Berlin 1992, S. 158–169.
- LANGE, G.: DDR-Jugend im politischen Wandel der 80er Jahre. In: W. MELZER/W. HEITMEYER/L. LIEGLE/J. ZINNECKER (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München 1991, S. 184–193.
- LENHARDT, G.: Schulentwicklung und Lehrerethos. In: Neue Sammlung 34 (1994), S. 277–296.
- LUHMANN, N.: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: J. DIEDERICH, J. (Hrsg.): Erziehen der Unterricht – Fiktion und Faktum? GPPF-Materialien Nr. 17. Frankfurt a. M. 1985.
- MAIER, A./HOFFMANN, S./NICKEL, H.-M./STEINER, I./WENZKE, G.: Soziale Erfahrungen der Schuljugend in ihrer Bedeutung für deren Bewußtseinsentwicklung und Erziehung. Forschungsbericht. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abteilung Soziologie des Bildungswesens. Berlin 1983.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. In: MARX/ENGELS Werke Bd. 42. Berlin <sup>2</sup>1983, S. 47–767.
- MEHLER, F./WINTERHAGER-SCHMIDT, L.: Orientierungskrisen Jugendlicher in Ostdeutschland als Folgen eines Individualisierungsschubs. In: deutsche jugend 41 (1993), H. 1, S. 22–30.
- MERTON, R. K.: Social Theory and Social Structure. Glencoe 1957.
- NEUNER, G.: Weltanschauliche Erziehung der Jugend. In: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Jahrbuch 1983. Berlin 1983, S. 30–40.
- NEUNER, G.: Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen. In: Die Deutsche Schule (1991), H. 3, S. 280–295.
- PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG (PLIB): Lebensgestaltung, Ethik, Religion. Modellversuch in Brandenburg. Ein Konzept auf dem Weg zur pädagogischen Praxis. In: PLIB-Werkstattheft (1993), H. 3.
- POLLMER, K./REISSIG, M./SCHUBARTH, W.: Ergebnisse der Jugendforschung in den neuen Bundesländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 40 (1992), S. 335–344.

RAUSCH, E.: Sprache im Unterricht. Berlin 1986.

STOCK, M.: Zur Soziologie gegenwärtiger Jugendkulturen in der DDR Dissertation (Humboldt-Universität) Berlin 1990.

STOCK, M.: Jugendliche Subkulturen in Ostdeutschland. In: P. BÜCHNER/K.-H. KRÜGER (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991, S. 257–266.

STOCK, M./TIEDTKE, M.: Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozeß. Weinheim/München 1992.

Untersuchungen zu informellen Gruppen Jugendlicher. Forschungsbericht. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abteilung Bildungssoziologie. Berlin 1988.

WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen<sup>5</sup>1980.

### *Abstract*

In order to substantiate the need for a "new" moral education, the present debate on education refers to the stereotype of a "crisis in political values and political orientation among the East-German youth". In this, it is assumed that the adolescents internalized the values taught in the GDR. The author inquires into those attitudes by which students reacted to these contents without internalizing them. If, again, the attempt is made to teach students to appreciate material values, then this not only denies the normative idea embedded in the bourgeois order, but also, in a peculiar manner, links up with the educational concept which prevailed in the GDR.

### *Anschrift des Autors:*

Dr. Manfred Stock, Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaften,  
Habelschwerdter Allee 45